

AMBIENTES EDUCATIVOS VIRTUALES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Rebeca Soler Costa
Universidad de Zaragoza
rsoler@unizar.es

Jacobo Cano Escoriaza
Universidad de Zaragoza
jcano@unizar.es

Resumen

Esta experiencia muestra la evaluación del aprendizaje del alumno realizada a través de su participación en soportes interactivos creados a partir de la introducción de procesos de innovación relacionados con el tratamiento de la información y competencia digital en la asignatura “La escuela como espacio educativo” del Grado de Educación Primaria.

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en algunas asignaturas de las diferentes titulaciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior permite desarrollar diferentes tipos de evaluación, ofreciendo al alumno la retroalimentación necesaria.

1. Cambios derivados del Espacio Europeo de Educación Superior

La implantación del Plan Bolonia en el ámbito universitario ha supuesto un doble reto, tanto para los docentes como para los alumnos. Para los primeros el desafío reside, entre otros factores, en formar a los alumnos en una serie de competencias genéricas y específicas en un número más reducido de horas lectivas y con una carga de trabajo mucho más extensa en cuanto a funciones de tutorización. Por otra parte, los alumnos se ven en la obligación de adaptarse a otros métodos y enfoques de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La asistencia a clase se convierte en algo obligatorio si se desea optar a la evaluación continua y deben ser capaces de trabajar en equipo y exponer trabajos.

El tipo de docencia a impartir hace necesaria la utilización de determinados soportes digitales que complementen la información proporcionada en las clases. Sitios web o plataformas tipo “moodle”, “add”, “blackboard”, etc. se han convertido en un recurso tecnológico muy utilizado ya que proporcionan una serie de herramientas y constituyen soportes capaces de facilitar la comunicación entre profesor y alumno, de mostrar información, de exponer notas, de promover la interacción entre los alumnos del grupo-clase, etc. Pero estos cambios generados en el ámbito universitario no tienen lugar de forma aislada (IPSO, 2000). Existe, por supuesto, el interés y preocupación por crear titulaciones universitarias homogéneas en prácticamente todos los países de la Unión Europea que, de algún modo, aseguren que el tipo de asignaturas que un alumno cursa en cualquier universidad española son similares a las que otros compañeros pueden realizar en otros países.

A nivel internacional en el ámbito de educación superior se implementan procesos de mejora e innovación docente acompañados de una evolución en la sociedad de la información y el conocimiento. Si bien todo ello es fruto de la creciente gestión de la información en el abordaje de temas técnicos, económicos y sociales, así como de la solución de problemas de carácter internacional, los procesos de innovación son muestra de un ambiente progresista que redundará en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la introducción de nuevas herramientas tecnológicas: “la innovación se ha hecho la religión industrial de finales del siglo XX”

(Valéry, 1999: 5). La idea de que “la información es poder e hace así realidad de forma explícita” (Lucas, 2000: 40).

Por otro lado, la innovación actualmente en los estudios universitarios está generalmente relacionada con la creación, incorporación e inclusión de nuevas tecnologías de la información en los diferentes diseños curriculares de las guías docentes: “Con frecuencia el término “innovación” ha venido unido al de riesgos y más recientemente al de nuevas tecnologías [...]. Los cambios tecnológicos son así los que provocan la nueva situación, que se ha denominado de “destrucción creativa”, al dar lugar en segundo momento a una nueva creación de empleo apoyándose en la ampliación de la demanda” (Lucas, 2000: 44).

Diversas teorías científicas apoyan la consideración de que las nuevas tecnologías son el soporte imprescindible para la mejora e innovación en el ámbito de la Educación y, en términos más generales, en la evolución de la sociedad: “Desde el punto de vista teórico, desarrollando el planteamiento schumpeteriano de la “destrucción creativa” a que da lugar siempre la introducción de las nuevas tecnologías, sobre la base de los ciclos largos de Kondratieff, que subyacen en la economía, se puede señalar que en la última década del siglo XX es posible hablar del inicio de un nuevo ciclo, basado en las nuevas tecnologías de la información” (Lucas, 2000: 44).

La Universidad de Zaragoza implantó el Plan Bolonia en septiembre de 2010. Si bien hasta ese momento un porcentaje, más bien reducido, de profesores hacía uso de recursos tecnológicos, actualmente la mayor parte los incluye en el desarrollo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto ha generado la necesidad de formarse en aspectos de tipo tecnológico para poder hacer uso de todas las facilidades y ventajas que estos presentan. No sólo se han incrementado el número de cursos de formación promovidos por determinadas instituciones, sino que además se demandan otros nuevos que permitan al docente conocer otro tipo de tecnologías de aplicación didáctica: “La consideración de las universidades, donde se realiza por definición una abundante labor investigadora, como motor de desarrollo y del cambio económico y social está ya firmemente asentada. La extensión de la nueva sociedad de la información, con una economía basada en la ampliación y difusión del conocimiento tiene que ver mucho con la existencia de centros universitarios que cumplan con su propio papel de creación y transmisión del conocimiento al más alto nivel” (Lucas, 2000: 46).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las diferentes titulaciones universitarias han tenido gran penetración. En una sociedad marcadamente caracterizada por las TIC no tendría sentido formar a los alumnos sin aproximarles a la realidad social tal y como acontece. En el contexto sociológico las TIC forman parte de la vida cotidiana de los individuos. En el ámbito económico, la gran mayoría de científicos y gobiernos han mostrado su especial interés en desarrollar estas tecnologías. En el círculo político, las TIC, aunque se sitúan en un plano intermedio, reciben impulso para su implantación y difusión. Por ello, su uso es extensible a cualquier individuo y ello significa que la escuela debe formar a sus alumnos en este aspecto: “La conjunción de las tecnologías de la información y de la comunicación está envolviendo el mundo [...] en una potente red de difusión de contenidos [...] La supuesta centralidad del conocimiento como variable directamente productiva, que configura la llamada “economía del conocimiento”, pone a las instituciones educativas bajo la incómoda lupa del mercado [...] (Caivano, 2000). Las instituciones educativas evolucionan a la par que lo hace la sociedad: “[...] la rapidez de las innovaciones tecnológicas apenas permite que pueda disponerse de la perspectiva necesaria para tener en cuenta las dimensiones organizativa, social y cultural de los usos. Ahora bien, contrariamente a la rapidez de las múltiples innovaciones tecnológicas así como a la velocidad con que todo se convierte en

obsoleto, el ritmo de evolución de la educación es lento” (Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo concebir la Educación del Futuro, 2002).

2. Ambientes virtuales en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

La necesidad de adaptar los planes de estudio a las exigencias de Bolonia ha generado cambios sustanciales en la estructuración de las asignaturas de las diferentes titulaciones universitarias. En concreto, en la asignatura “La escuela como espacio educativo” del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, algunos de los profesores han compartido la necesidad de introducir soportes virtuales, tecnológicos, para complementar el contenido teórico-práctico de la misma. De modo que se solicitó un espacio en la plataforma “moodle” con la finalidad de completar la formación impartida a los alumnos. El espacio en esta plataforma se utilizó para diversos fines. En primer lugar, se consideró un recurso tecnológico idóneo para ofrecer al alumno una atención más individualizada a través de la resolución de dudas vía telemática para aquellos alumnos que no podían asistir a la totalidad de clase o para aquellos que tenían dudas puntuales. En segundo lugar, se valoró que este recurso permitía al alumno acceder a lecturas, materiales y bibliografía complementaria. En tercer lugar, se estimó que la inclusión de este espacio en la asignatura facilitaba la interacción entre el alumnado a través de foros virtuales. En cuarto lugar, y como suele traducirse, no con menos importancia, se consideró que este espacio permitía que los alumnos subieran el material que elaboraban en la asignatura siendo visible para otros compañeros.

Varios profesores del Departamento de Ciencias de la Educación consideramos que, si bien “moodle” es de uso habitual en cualquier asignatura, podría ser de utilidad en ésta, siempre y cuando le diéramos un enfoque que nos permitiera mejorar el aprendizaje del alumno. Partimos de la consideración que una adecuada evaluación mejora el aprendizaje del estudiante. Por ello, creamos en “moodle” un apartado para que los alumnos elaboraran un portfolio, recogiendo las prácticas que a lo largo del cuatrimestre habían realizado, así como sus aportaciones personales. La finalidad de introducir esta experiencia en una asignatura de Grado, siendo ya difícil su impartición por la novedad de la introducción del Plan Bolonia, se veía doblemente incrementada porque no sabíamos con certeza cómo iba a resultar esta experiencia.

Un total de 83 alumnos subieron a “moodle” su *e-portfolio*, siendo visible para el resto de compañeros. Nuestro objetivo era que el trabajo que todos los alumnos realizaran de forma preferiblemente individual pudiera ser visto por otros compañeros. De esta manera el nivel de exigibilidad individual aumentaba. Asimismo, solicitamos a los alumnos como trabajo perteneciente a los créditos prácticos de la asignatura que valoraran en grupos de 5 personas, y siempre justificadamente, el trabajo que otros compañeros de su mismo grupo-clase habían realizado. Para ello, dimos a los alumnos una serie de indicaciones para que, en primer lugar, elaboraran una rejilla de evaluación. A continuación, en grupos, complementaron esa rejilla con la que iban a evaluar el trabajo de sus compañeros.

Esta dinámica implicó que los alumnos desarrollaran sus habilidades sociales para que pudieran trabajar en grupo. Por otro lado, el objetivo que se perseguía (desarrollar un aprendizaje cooperativo) favorecía la interdependencia positiva de todos los miembros del grupo porque aquel alumno que no estuviera dispuesto a participar activamente y aportar sus contribuciones condicionaba al resto de compañeros en la calificación que obtendrían. Asimismo, a los alumnos se les quiso conceder un rol totalmente activo en el proceso de evaluación, de forma que se les instó a que evaluaran el trabajo de sus compañeros. La predisposición de los estudiantes de un grupo debía ser alta para que no influyera en la calificación a nivel de grupo que iban a recibir por parte del profesor. Una vez los alumnos evaluaran el

trabajo de los *e-portfolios* del resto de compañeros tenían que explicar a todo el grupo-clase el porqué de la calificación que habían concedido, mostrando sus consideraciones tanto positivas como negativas. Ello implicaba un nivel de exigibilidad individual alto para que el trabajo cooperativo funcionara correctamente en cada uno de los grupos creados por libre designación.

Esta medida de innovación, si bien motiva al alumno, incrementado su nivel de exigibilidad individual, también genera en el resto de compañeros curiosidad por la lectura del trabajo realizado por otros compañeros, así como interacciones entre ellos mismos en la resolución de dudas. El hecho de que en un grupo de aproximadamente 83 alumnos se tenga que impartir una serie de créditos presenciales promovió la inclusión de material docente de la asignatura “La escuela como espacio educativo” en plataformas tipo “moodle”. La finalidad residía en hacer uso de las potencialidades didácticas que este tipo de recursos tecnológicos ofrecen. Este recurso constituye un ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje, poniendo a disposición del alumno gran variedad de recursos que, a su vez, suscitan su motivación y amplían su nivel de conocimiento.

Los alumnos a lo largo del primer cuatrimestre participaron en varias ocasiones en el desarrollo de casos prácticos a través de este recurso virtual de enseñanza-aprendizaje. Ello les obligaba de antemano a prepararse el material, a interactuar con otros compañeros, a participar en diferentes actividades posicionándose con argumentaciones idiosincrásicas de los contenidos de la asignatura, etc.

Conclusiones

La puesta en práctica de esta experiencia en el proceso de evaluación de la asignatura “La escuela como espacio educativo” en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza ha sido altamente satisfactoria. El cambio en la planificación docente ha sido considerable y ha implicado la adaptación a un nuevo escenario educativo. La estructura de las asignaturas de las diferentes titulaciones del Plan Bolonia es diferente al planteamiento anterior y ello genera modificaciones en la organización de cada una de las materias, así como reducción de horas lectivas de clase, distribución de los créditos entre profesores de distintas áreas de conocimiento. Ahora no hay un único profesor responsable de una asignatura (en términos generales), sino que intervienen varios profesores, impartiendo dos, tres o cuatro créditos por asignatura. Si bien esta nueva distribución supone un estrecho trabajo en equipo con el resto de compañeros, también tiene consecuencias en la planificación y organización docente a nivel individual.

La creciente preocupación del profesorado que imparte esta asignatura en cuanto al acceso a la información por parte de los alumnos fue la causa principal en la inclusión de la plataforma educativa virtual “moodle”. El objetivo fundamental se centraba en facilitar al alumno la recepción de la información, el intercambio de opiniones y la resolución de dudas por parte del profesorado.

Los resultados que hemos obtenido tras esta experiencia nos permiten afirmar que la introducción en el aula de nuevos soportes digitales facilita el trabajo a los alumnos y les confiere un rol más activo (no sólo interactivo). En “La escuela como espacio educativo” hemos logrado que los alumnos se impliquen en el trabajo a realizar, no sólo condicionado (como suele suceder) por el interés de cada alumno en la calificación de la asignatura, sino también porque, tal y como planteamos, la calificación de cada estudiante condicionaba la calificación del grupo. Por tanto, los alumnos estaban más motivados a trabajar en equipo con un nivel de participación de todos los miembros del grupo.

Queda todavía mucho camino por recorrer para lograr una implantación eficaz de las TIC. Los intereses político-educativos a nivel global se dirigen, en primer lugar,

a mejorar las TIC como herramientas y soporte del proceso educativo para que puedan ser “elementos integradores e incluyentes de los procesos de acceso y recuperación de información y transferencia de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje” (Almada, 2000: 108). En segundo lugar, a implantar “cambios profundos”, mejorando los “aspectos sociales y culturales, legales, políticos y económicos de la transferencia electrónica de la información”. No obstante, seguirá siendo labor más bien educativa y requerirá del impulso que la Administración educativa establezca para lograr que sus docentes sean capaces de hacer un uso didáctico eficaz de estas tecnologías.

Las tendencias actuales en el ámbito educativo promueven y fuerzan el desarrollo constante de procesos de innovación. Mal entendidos desde su génesis, estos procesos llegan a implantarse en las aulas porque así lo prescribe la legislación. Cabe preguntarse si realmente los legisladores consideran el posterior desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y la evolución de la sociedad actual a la hora de elaborar las leyes educativas e introducir en ellas tendencias y objetivos a alcanzar en las diferentes etapas del sistema educativo. Los protagonistas de los procesos de innovación son los propios docentes que trabajan en los centros escolares, quienes, como aplicadores de la legislación, deben desarrollar los principios que esta promueve. Aunque tradicionalmente la labor del maestro en el aula se ha relacionado con una formación instrumental hacia sus alumnos a partir del desarrollo de los contenidos curriculares, las prescripciones de la Administración educativa condicionan las directrices legislativas a seguir.

El ámbito de la enseñanza universitaria ha constituido tradicionalmente un escenario educativo en el que la innovación en modelos y metodologías ha sido permanente y de gran calado, quizá porque el peso de exigencias curriculares de tipo academicista ha permitido a profesionales e investigadores comprender el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un quehacer esencialmente educativo y motivador.

Las tecnologías educativas no son sólo una herramienta y/o recurso, sino también un instrumento de evaluación del aprendizaje del alumno (Vidal, 2006). La inclusión de las tecnologías educativas en los procesos didácticos permite observar el grado de adquisición de los contenidos interiorizados por el alumno y ofrece la posibilidad de proporcionarle una retroalimentación inmediata. A su vez, hacen posible el desarrollo de una evaluación formativa y proporcionar retroalimentación inmediata (Lázaro, 1992).

La constante proliferación de soportes tecnológicos en el ámbito de la educación hace necesario una permanente formación del profesorado en estos recursos y una inclusión de los mismos en las guías docentes. Las TIC son de gran ayuda ya que pueden considerarse un medio de acceder al contenido de las guías docentes, una herramienta favorecedora y muy motivadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, un reforzador didáctico, un medio de individualizar la enseñanza y, en definitiva, una herramienta fundamental de trabajo. Ofrecen la posibilidad de trabajar las potencialidades comunicativas, las tecnologías interactivas, aunque requieren para ello una redefinición de los modelos tradicionales para conducir a un tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje más individualizados, más flexibles (De Pablos, J.; Area, M.; Valverde, J. y Correa, J.M., 2010).

La enseñanza exige calidad y coherencia informativa, entre otras cuestiones, y lo que en muchas ocasiones encontramos en Internet es información de muy diverso tipo y que requiere de una previa selección. Es necesario, pues, enseñar a los alumnos estrategias de búsqueda de información, utilización de la sintaxis adecuada en los diferentes buscadores, etc. Por otra parte, el docente necesita formarse, no en cuestiones de software informático, sino en estrategias y usos didácticos de las TIC para que pueda utilizar este valioso recurso en el aula.

Las bases sobre las que se asientan estas nuevas tecnologías suponen cambios que no sólo afectan al lugar de desarrollo de la actividad concreta, el aula, sino también al momento preciso en el que se realiza, el aprendizaje. Ahora bien, para la implantación de estas tecnologías en el ámbito universitario, esto es, para facilitar el desarrollo de determinadas competencias y para cubrir la necesidad de utilizar soportes tecnológicos que faciliten el acceso del alumno a la información, le permitan comunicarse con sus propios compañeros, hagan posible la resolución de dudas vía telemática, etc. se han adoptado numerosos procesos de innovación docente.

La inclusión de las TIC *per se* no es lícito. Estas herramientas son funcionales siempre y cuando se introduzcan adecuadamente. La evaluación siempre se ha considerado un proceso difícil de desarrollar. En el Espacio Europeo de Educación Superior tenemos la oportunidad de introducir nuevas formas de evaluación que favorezcan el aprendizaje de los alumnos (Carballo, 1990; De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S., 1991). Por ello, el interés de esta experiencia radica en mostrar la viabilidad de introducir nuevas formas y tipos de evaluación en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje (Proyecto de innovación docente perteneciente a la línea de Programas de Enseñanza Semipresencial de la Universidad de Zaragoza, PESUZ_10_2_556: "MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA ASIGNATURA \"LA ESCUELA COMO ESPACIO EDUCATIVO\").

Bibliografía

- Almada, M. (2000). Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos electrónicos de información y su organización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 103-133. Recuperado 16 marzo 2011, desde <http://www.rieoei.org/rie24a05.htm>
- Caivano, F. (2000). "Notas ingenuas para una utopía educativa". *El País*, 25/09/2000.
- Carballo, R. (1990). Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas. *Bordón*, 42 (4), 423-431.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004). Plan de acción eLearning: Concebir la educación del futuro. Recuperado 21 marzo 2011, desde http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/annex_es.pdf
- De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- De Pablos, J.; Area, M.; Valverde, J. y Correa, J.M. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gibbon, F. (1990). *Performance Indicators*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo (2002): "Promover la innovación con las tecnologías". Recuperado 16 marzo 2011, desde <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/313.pdf>
- IPSO (2000). "Information Society Indicators in the Member Status of the European Union. An ESIS report". Recuperado 12 marzo 2011, desde www.euesis.org/Basic/basic2000.htm
- Lázaro, A.J. (1991). Sistema de evaluación de la calidad de los centros educativos. *Actualidad Docente*, 132, 18-28.
- Lázaro, A.J. (1992). La formalización de indicadores de evaluación. *Bordón*, 43 (4), 477-494.
- Lucas, A. (2000). *La nueva sociedad de la información: una perspectiva desde Silicon Valley*. Madrid: Simancas Ediciones.
- O.C.D.E. (1995). *Measuring What Students Learn*. París.

Osoro, J.M. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional universitaria*. Zaragoza: ICE, Universidad de Zaragoza.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de Investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira editores: Zaragoza.

Valéry, N. (1999). Innovation in industry. *The Economist Report*, February 20th.

Vidal, M^a P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 539-552. Recuperado 30 enero 2011, desde www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- 1) ¿El Espacio Europeo de Educación Superior fomenta la evaluación formativa?

El debate se genera a partir de la consideración de los diferentes tipos y técnicas de evaluación en las titulaciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior. En la medida en que se reduce el número de créditos presenciales, aumentan la utilización de recursos tecnológicos que complementen los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuyan a la adquisición de contenidos en el alumno.

- 2) ¿Las TIC favorecen los procesos de evaluación?

No siempre debe incluirse las TIC porque sea la moda o porque los alumnos pertenezcan a la generación google. Más bien las TIC deben tener aplicaciones didáctica que, en titulaciones como las de las diferentes Facultades de Educación, deben contribuir a la formación del alumno en nuevos soportes interactivos.

- 3) ¿Las plataformas digitales apoyan el aprendizaje del alumno?

La proliferación de numerosas plataformas en prácticamente todas las asignaturas del Grado de Educación Primaria resta importancia y motivación al alumno a acceder a información expuesta en otro formato. La necesidad de interactuar con otros compañeros, de mostrar al resto del grupo-clase sus aportaciones y de responder a cuestiones online mejora el uso didáctico de estas plataformas.

- 4) ¿Qué opciones de evaluación tiene el docente en esta era digital?

Las opciones de evaluación son más amplias que en los planes anteriores. Si bien la presencialidad y no presencialidad promueven la inclusión de otros tipos de evaluación que favorezcan el desarrollo de la evaluación continua, el docente debe plantearse cómo evaluar el aprendizaje del alumno considerando un número extenso de variables, propias de este Espacio Europeo de Educación Superior.